Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Leonor Bobião Gomes

Prontidão Desenvolvimental para a Escola: O olhar de figuras parentais e de crianças em idade pré-escolar

outubro de 2025

Prontidão Desenvolvimental para a Escola: O olhar de figuras parentais e de crianças em idade pré-escolar

Leonor Bobião Gomes

UMinho | 2025

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Leonor Bobião Gomes

Prontidão Desenvolvimental para a Escola: O olhar de figuras parentais e de crianças em idade pré-escolar

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Psicologia Clínica na Infância Adolescência

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Carla Cristina Esteves Martins

outubro de 2025

Despacho RT - 31 /2019 - Anexo 3

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Agradecimentos

Sem dúvida, este foi um trabalho que me desafiou a vários níveis, e para o concluir, contei com a ajuda de pessoas muito importantes.

Em primeiro lugar, parabenizo-me a mim mesma pela resiliência, capacidade de gerir a frustração e por acreditar até ao fim.

Quero agradecer às minha colegas de grupo de investigação, pelo apoio constante e pelas palavras de motivação. Um agradecimento especial, à Carolina Araújo pelas ínumeras mensagens e reuniões, sempre disponível a esclarecer qualquer insegurança que surgisse.

Expresso ainda gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Carla Martins, por me guiar, questionar e confiar no meu trabalho.

E, por fim, um profundo obrigado aos meus amigos e família, por estarem ao meu lado nesta etapa tão significativa.

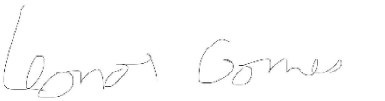
Despacho RT - 31 /2019 - Anexo 4

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 20 de outubro de 2025



(Assinatura)

Prontidão Desenvolvimental para a Escola: O olhar de figuras parentais e de crianças em idade pré-escolar

Resumo

Prontidão desenvolvimental para a escola tem sido um conceito cada vez mais estudado. Inicialmente conhecido como prontidão escolar e associado a uma abordagem maturacional. Mais recentemente, enquadrado numa perspetiva ecológica e relacional, que integra os vários contextos da criança ao avaliar a sua preparação escolar. A presente investigação composta por dois estudos empíricos, visa comparar as perceções de 82 mães e 10 pais sobre esta temática (estudo I) e ouvir a opinião de 11 crianças em idade pré-escolar sobre a entrada no 1º ciclo (estudo II). Os resultados obtidos através de questionários revelaram diferenças estatisticamente significativas entre mães e pais apenas em algumas dimensões, com os pais a reconhecerem nos filhos maiores competências de comunicação, maior maturidade emocional e níveis mais altos de concentração (estudo I). No estudo II recorrendo a uma análise qualitativa mista, os resultados evidenciaram que, para as crianças, entrar no 1º ciclo representa uma mudança no ambiente envolvente e na oportunidade de adquirir novos conhecimentos. Esta investigação contribui assim, para um olhar mais abrangente da prontidão desenvolvimental para a escola.

Palavras Chave: prontidão escolar; figuras parentais; crianças; comparação de perceções; competências socioemocionais

School Readiness: The Perspectives of Parents and Preschool-Aged Children

Abastract

School readiness has been an increasingly studied concept. Initially associated with a maturational approach, it has more recently been framed within an ecological and relational perspective, which integrates the child's contexts when assessing their school readiness. This research, composed of two empirical studies, aims to compare the perceptions of 82 mothers and 10 fathers on this topic (study I) and to explore the opinions of 11 preschool-age children about entering primary school (study II). The results obtained through questionnaires revealed statistically significant differences between mothers and fathers in only a few dimensions, with parents recognizing their children's stronger communication skills, greater emotional maturity, and higher levels of concentration (study I). In study II, using a mixed qualitative analysis, the results showed that, for children, entering primary school represents a change in their surrounding environment and an opportunity to acquire new knowledge. This research thus contributes to an ecological perspective on developmental school readiness.

KeyWords: School readiness; parents; children; comparation of perceptions; socioemotional competences

Índice

Introdução 8
Estudo I – Comparação de Perceções entre Mães e Pais 11
Objetivos 11
Metodologia 12
Resultados 16
Discussão 24
Limitações e Sugestões para Investigações Futuras 26
Estudo II – Perspetiva de Crianças em Idade Pré-Escolar 27
Objetivos 27
Metodologia 27
Resultados 29
Discussão 32
Limites e Sugestões para Investigações Futuras 33
Conclusão Final 33
Referências 34

Índice de Tabelas

Tabela 1. Dados Sociodemográficos da Amostra 17
Tabela 2. Estatísticas Descritivas *QACSR-P-3* 19
Tabela 3. Comparação da Prontidão Escolar Entre Grupos 20
Tabela 4. Estatísticas Descritivas *CE-MR-QP* 21
Tabela 5. Comparação da Prontidão Emovional e Motivacional Entre Grupos 22
Tabela 6. Estatísticas Descritivas *QCCPE* 23
Tabela 7. Comparação das Crenças Sobre Prontidão Escolar Entre Grupos 24

Índice de Figuras

Figure 1. Frequências das Categorias Emergentes 31

Introdução

Todas as transições que atravessamos ao longo da vida, como, iniciar uma nova etapa académica, mudar de escola ou entrar no mercado de trabalho, têm impacto no desenvolvimento de cada um. Estes momentos representam oportunidades de crescimento pessoal, aquisição de novas competências e adaptação a desafios desconhecidos, ou, podem ser acompanhadas por sentimentos de ansiedade, insegurança e medo. A forma como cada pessoa vivencia essas mudanças depende de fatores como o apoio social, a resiliência emocional e os recursos disponíveis no ambiente. Quando bem-sucedidas, as transições fortalecem a autonomia, promovem o amadurecimento e preparam o indivíduo para lidar com mudanças ao longo da vida (Ecclestone et al., 2010).

A transição para o 1.º ciclo de ensino constitui um marco importante no desenvolvimento das crianças, sendo a sua preparação influenciada pelos diferentes estímulos e contextos em que estão inseridas. Estudar o nível de preparação para esta nova etapa, traz benefícios, uma vez que o sucesso académico depende da prontidão escolar (Zhang et al., 2008). O conceito de prontidão escolar - *school readiness* - tem sofrido alterações ao longo do tempo, consequência da investigação desenvolvida, e pode ser definido como o estado das competências da criança no momento de entrada na escola, que são importantes para o sucesso académico futuro (Snow, 2006).

Este conceito surgiu de uma base maturacional que vê as crianças preparadas para a entrada na escola quando alcançam uma certa idade e nível de maturidade (Snow, 2006). Perspetiva substituída por uma abordagem ecológica, que considera fatores sociais e culturais (Kokkalia et al., 2019). Segundo o modelo maturacionista, as crianças portuguesas entraram para a escola aos seis anos (Portugal. Ministério da Educação, 2018, art. 5.º, p. 6), independentemente do seu desenvolvimento cognitivo real ou de aspetos sociais, emocionais e físicos, centrando-se apenas na capacitação académica (literacia, numeracia e pensamento científico). Tal visão pressupõe que todas as crianças dessa idade possuem inerentemente as mesmas potencialidades, resultando na categorização das que apresentam desempenhos diferentes como incapazes de aprender ou com problemas de desenvolvimento (High, 2008; Williams et al., 2019).

Já a abordagem multidimensional enquadra a prontidão escolar de forma mais ampla. Envolve: a prontidão da criança (bem-estar, competências de comunicação, expressão de emoções, temperamento e curiosidade); a prontidão da escola (qualidade da instrução, adaptação e consciencialização das necessidades individuais e sensibilidade cultural); e o apoio da comunidade (garantia de recursos essenciais para o desenvolvimento ótimo, por exemplo, acesso universal ao ensino pré-escolar). Atualmente, a visão mais aceite assenta num modelo relacional e interacional, centrado na dinâmica entre a criança e o meio envolvente (High, 2008; Williams et al., 2019). Surge, assim, a expressão de prontidão desenvolvimental para a escola, que remete para um processo de evolução contínuo das capacidades da criança na transição do contexto escolar.

Esta perspetiva está alinhada com o reconhecimento do papel fundamental das experiências precoces e das relações estabelecidas em casa, na comunidade e nos contextos de educação no desenvolvimento infantil. O conceito de experiências da primeira infância, vinda da psicologia do desenvolvimento, destaca o profundo efeito dos eventos e interações dos primeiros anos de vida na construção do desenvolvimento do indivíduo (Sroufe et al., 2010).

Um estudo de 2023 identificou uma associação positiva entre experiências positivas na primeira infância e níveis mais elevados de prontidão desenvolvimental para a escola, verificando que esse efeito aumenta à medida que essas experiências se acumulam (So et al., 2023). Exemplos incluem a capacidade de conversar com a família sobre sentimentos e a perceção de apoio familiar e social (amigos) em momentos difíceis (Crouch et al., 2021). Por esse motivo, alguns autores alertam que concentrar-se apenas na educação a partir do 1º ciclo é ignorar a ciência do desenvolvimento precoce, subestimando a importância das vivências iniciais (High, 2008; Williams et al., 2019).

Conclui-se, então, que a prontidão desenvolvimental para a escola de uma criança é amplamente determinada pelo ambiente em que ela vive e cresce, e não provém apenas da sua maturidade individual (UNICEF, 2012). Neste sentido, os anos pré-escolares assumem um papel fundamental, pois constituem uma etapa decisiva na preparação da criança para a transição de um novo ciclo de ensino.

Como já referido anteriormente, diferentes intervenientes assumem um cargo relevante neste processo. As figuras parentais, que constituem o contexto primário da criança, desempenham um papel vital na preparação para a escola e no apoio à sua adaptação durante todo o período de transição. Mães e pais têm em consideração, na preparação dos filhos para a escola, várias áreas do desenvolvimento, como linguagem, competências matemáticas, inteligência e autorregulação (Harrington et al., 2020).

Um estudo de 2019 indicou que as crenças dos pais sobre a prontidão desenvolvimental para a escola se associam positivamente ao desempenho académico inicial e às competências socioemocionais das crianças. Isto é, pais que valorizam competências académicas e atributos comportamentais antes do 1º ciclo, tendem a ter filhos com níveis mais elevados de desempenho académico, competências sociais e competências de autorregulação (Puccioni et al., 2020). Da mesma forma, um estudo de 2018, demonstrou que os pais veem a necessidade de as crianças precisarem de estar socialmente prontas e ter a capacidade de controlar as suas emoções para estarem mais preparadas para entrar no 1º ciclo (Rahmawati et al., 2018).

Di Santo (2006) realizou um estudo com 72 figuras parentais, com o objetivo de examinar as percepções e crenças acerca da prontidão desenvolvimental para a escola. Os resultados mostraram que 94% dos progenitores classificaram a maturidade emocional como importante na transição para o 1º ciclo, 93% destacaram as competências sociais e 69% as competências linguísticas e cognitivas neste processo de adaptação à chamada escola "dos grandes".

Estes dados indicam que mães e pais valorizam o desenvolvimento emocional e social, reconhecendo o seu impacto direto na adaptação escolar. Assim, a preparação para a transição não se limita às competências académicas, exige por isso, equilíbrio entre aprendizagens cognitivas e competências socioemocionais como determinante para o sucesso educativo.

Para além do papel dos adultos envolvidos, vê-se relevante integrar os principais intervenientes deste processo - as crianças - que vivem em primeira pessoa os desafios da adaptação.

Do ponto de vista das crianças em idade pré-escolar, Wilders and Wood (2023) evidenciaram como também recai sobre elas a responsabilidade de se adaptarem a novos

contextos e condições de aprendizagem, incluindo mudanças no ambiente e nas expectativas relativamente ao seu comportamento. Tal facto reforça a importância de ouvir as suas opiniões. Neste estudo, as percepções e experiências das crianças indicaram que uma série de fatores moldam o processo de transição, desde a tristeza pela transição abrupta do jogo para o trabalho, até à sua vontade de aprender em novos contextos. Num outro estudo, com 105 crianças, estas apontam trabalhos de casa e cumprimento de regras como as principais mudanças ao entrar no 1º ciclo (Di Santo,2006).

A presente investigação irá focar-se nas figuras parentais, dada a relevância na vida da criança e o papel fundamental que desempenham na preparação para a entrada no 1º ciclo. Em simultâneo, incluirá as próprias crianças que são o agento direto desta etapa.

Este trabalho é composto por dois estudos empíricos que integram a temática da prontidão desenvolvimental para a escola. O primeiro analisa as perceções parentais sobre a prontidão desenvolvimental para a escola do/a próprio/a filho/a, e identifica as competências e caraterísticas consideradas importantes na entrada para um novo ciclo de ensino. O segundo recolhe a visão das crianças em idade pré escolar sobre esta nova etapa – entrada no 1º ciclo.

Estudo I – Comparação de Perceções entre Mães e Pais

Objetivos

O presente estudo tem como objetivo principal analisar as perceções de mães e pais acerca da prontidão desenvolvimental para a escola do/a filho/a. Especificamente, pretende-se analisar quais, no conjunto de figuras parentais, são as competências mais observadas e valorizadas, e posteriormente, comparar entre o grupo de mães e o grupo de pais.

Deste objetivo decorrem as seguintes questões de investigação:

a) Figuras parentais percecionam a regulação emocional como importante na transição escolar?;
b) Existirão diferenças entre pais e mães na perceção da prontidão desenvolvimental para a escola do/a filho/a?;
c) Observar-se-ão divergências relativamente às características tidas como necessárias para a entrada no 1.º ciclo?;

d) Variáveis sociodemográficas relacionam-se com a prontidão desenvolvimental para a escola?

Com base na revisão da literatura, prevê-se que ambas as figuras parentais reportem e atribuam elevada importância à regulação emocional como característica determinante para uma transição escolar bem-sucedida (H1). Espera-se também existência de diferenças entre as perceções de pais e mães quanto à prontidão desenvolvimental (H2). Adicionalmente, antecipa-se que pais e mães valorizem de forma distinta determinadas dimensões da preparação escolar (H3).

Por fim, considera-se ainda a possibilidade de variáveis sociodemográficas, como o nível de escolaridade parental, a experiência prévia de já ter um filho, ou a existência de um diagnóstico clínico da criança, se relacionarem com as características valorizadas na entrada para o 1.º ciclo (H4).

Metodologia

Participantes

Foram recolhidos dados junto de 143 figuras parentais, que cumpriam os critérios de inclusão definidos: ser pai ou mãe de, pelo menos, uma criança a ingressar no 1º ciclo em setembro de 2025 e ter o português como língua materna. Dos participantes inicialmente recrutados 12 não forneceram dados sobre o sexo, pelo que tiveram de ser excluídos logo à partida. Verificou-se, posteriomente, que 39 participantes não completaram pelo menos um dos questionários, pelo que tiveram também de ser eliminados.

Resultando, assim, numa amostra final de 92 participantes, das quais 82 (89.1%) do sexo feminino e 10 (10.9%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre 24 e 52 anos (M = 38.29, DP = 6.12). Os filhos dos participantes encontravam-se no último ano da educação pré-escolar, em instituições públicas e privadas de diferentes regiões do país. A amostra incluiu progenitores de 49 rapazes (53,3%) e 43 raparigas (46,7%), com idades compreendidas entre 5 e 7 anos.

Os tamanhos amostrais (n) variaram ligeiramente entre análises devido a respostas incompletas.

Intrumentos

Questionário Sócio-demográfico

Para a recolha de dados, foi aplicado um questionário sociodemográfico, com o objetivo de reunir informações relativas às figuras parentais, nomeadamente, a idade, o sexo, o nível de habilitações literárias e a existência de filhos anteriores.

Questionário de Avaliação da Prontidão Escolar para Figuras Parentais (Bobião & Martins, 2025) [versão original Questionnaire for Assessing Child's School Readiness by Parent – version 3 (Michalska & Szymanik-Kostrzewska, 2023)]

Para avaliar a perceção de pais e mães relativamente à prontidão escolar dos seus filhos, foi administrada uma tradução adaptada do *QACSR-P-3*, desenvolvida no âmbito do presente projeto. Este instrumento é composto por 32 itens, avaliados numa escala de resposta tipo Likert de 1 (discordo completamente) a 7 (concordo completamente), incluindo a opção "não consigo decidir". O questionário permite avaliar, por relato das figuras parentais, a prontidão escolar da criança com base nas Escalas de Inteligência e Desenvolvimento IDS-2, e organiza-se em 8 dimensões - Análise visual e competências grafomotoras ($\alpha_{original}$ = .71, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .77); Memória a curto-prazo ($\alpha_{original}$ = .72, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .79); Memória a longo-prazo ($\alpha_{original}$ = .79, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .79); Competências linguísticas e de comunicação ($\alpha_{original}$ = .75, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .79); Competências matemáticas ($\alpha_{original}$ = .83, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .75); Maturidade emocional ($\alpha_{original}$ = .85, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .83); Motivação($\alpha_{original}$ = .81, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .90); Concentração ($\alpha_{original}$ = .83, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .87).

Questionário de Avaliação da Prontidão Emocional e Motivacional para Figuras Parentais (Bobião & Martins, 2025) [versão original The Child's Emotional and Motivational Readiness Questionnaire for Parents (Michalska & Szymanik-Kostrzewska, 2023)]

Foi igualmente aplicada uma versão traduzida do *CE-MR-QP,* que visa avaliar a perceção parental quanto ao nível de alta e baixa prontidão escolar da criança e os respetivos determinantes. Apresenta também uma escala de resposta tipo Likert que varia entre 1 (discordo completamente) e 7 (concordo completamente), contemplando ainda a opção "não

consigo decidir". Organiza-se em 2 escalas principais - Elevada prontidão escolar (α original = .89, α presente estudo = .86) e Baixa prontidão escolar ($\alpha_{original}$ = .85, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .85), subdivididas em 4 subescalas - Autocontrolo (no domínio da atenção) ($\alpha_{original}$ = .77, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .76); Competências linguísticas e matemáticas ($\alpha_{original}$ = .87, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .76); Iniciativa para a ação ($\alpha_{original}$ = .81, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .69) e Exploração do ambiente ($\alpha_{original}$ = .89, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .88).

Questionário de Competências e Características Pré-escolares (Soares. M, 2015)

Adicionalmente, aplicou-se o *QCCPE* destinado a comprender as crenças parentais relativamente à prontidão escolar da criança, nomeadamente as características consideradas importantes para uma entrada e um percurso escolar bem-sucedidos. Os participantes classificavam, mediante grau de importância, um conjunto de competências e caraterísticas que consideram importantes a criança desenvolver, durante a sua permanência no pré-escolar, de modo a estar preparada para a entrada no 1º ciclo. Este questionário apresenta 66 itens organizados numa escala de Likert de 5 pontos, que varia desde "Pouco importante" (1) a "Extremamente importante" (5). E uma sexta opção de resposta correspondente a "Não sei/Sem opinião". Inclui 5 dimensões - Bem-estar físico, saúde e desenvolvimento motor ($\alpha_{original}$ = .85, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .88); Desenvolvimento social e emocional ($\alpha_{original}$ = .91, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .95); Abordagens à aprendizagem ($\alpha_{original}$ = .89, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .87); Cognição e conhecimento geral ($\alpha_{original}$ = .90, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .93) e Linguagem e alfabetização ($\alpha_{original}$ = .90, $\alpha_{presente\ estudo}$ = .89).

Procedimento

O procedimento iniciou-se com a solicitação de autorização à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho. Após a aprovação, foram enviados pedidos de colaboração a instituições de educação pré-escolar situadas nos distritos de Aveiro, Braga, Famalicão, Porto, Lisboa e Faro, bem como a grupos de associações de pais.

Com a autorização das direções das instituições, realizaram-se reuniões com os respetivos diretores, de forma a esclarecer os objetivos do estudo e a função da escola no processo, que consistia em encaminhar aos encarregados de educação os questionários. Estes foram disponibilizados em formato online, através da plataforma *Qualtrics*.

Antes do início da recolha de dados, foi conduzido um estudo-piloto com dois participantes que cumpriam os critérios de inclusão, com o objetivo de avaliar a clareza das instruções, a duração da resposta e a praticidade do procedimento.

A participação no estudo foi formalizada mediante a assinatura do consentimento informado, acompanhado de um documento explicativo sobre os objetivos, procedimentos e potenciais riscos. Foi garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. A recolha de dados decorreu entre fevereiro e junho de 2025.

Análise de dados

Os dados recolhidos através da plataforma *Qualtrics* foram exportados para uma base de dados e, posteriormente, analisados com recurso ao programa estatístico *IBM SPSS Statistics* (versão 29).

Foram realizadas análises de frequências com o objetivo de caracterizar a amostra. A consistência interna foi igualmente calculada.

Na análise dos dados, procedeu-se inicialmente ao cálculo de estatísticas descritivas das diferentes dimensões/subescalas para o grupo total de participantes, considerando em conjunto mães e pais. Este procedimento permitiu analisar quais dimensões apresentavam valores, em termos médios, mais elevados, refletindo assim numa maior perceção e reconhecimento por parte das figuras parentais sobre as capacidades existentes no filho/a para uma boa transição escolar.

Considerando a reduzida dimensão da amostra e as limitações daí decorrentes, optou-se pela utilização de testes não paramétricos.

Com o objetivo de responder às hipóteses formuladas e analisar possíveis diferenças entre os sexos nas escalas dos questionários, recorreu-se ao *teste U de Mann-Whitney* para amostras independentes.

Por fim, para explorar associações entre as crenças parentais sobre as caracteristicas importantes a uma transição escolar bem sucedida e variáveis sociodemodráficas foram realizadas análises de Correlação. Com as variáveis, existência de irmãos ou de um diagnóstico

clínico foi utilizado o coeficiente de Correlação Point-Biserial e para a variável habilitações literárias, o coeficiente de Correlação de Kendall.

A existência de um número limitado de missings values e, com o objetivo de preservar dados na amostra, utilizou-se o método de estimativa, pelo que se procedeu à sua substituição pelas médias na variável correspondente (Tabachnick & Fidell, 1989).

Resultados

A tabela 1 apresenta a caracterização da amostra.

Tabela 1

Dados Sociodemográficos da Amostra.

	n	%
Sexo das figuras parentais		
Feminino	82	89.1
Masculino	10	10.9
Habilitações literárias - Mãe		
6º ano	1	1.2
9º ano	5	6.1
12º ano	21	25.6
Licenciatura	15	18.3
Mestrado	25	30.5
Pós-graduação/Doutoramento	15	18.3
Habilitações literárias - Pai		
9º ano	1	10.0
12º ano	1	10.0
Licenciatura	2	20.0
Mestrado	6	60.0
Ter mais que um filho - Mãe	56	68.3
Ter mais que um filho - Pai	4	40.0

Na tabela 2 estão representadas as estatísticas descritivas das dimensões do *Questionário de Avaliação da Prontidão Escolar para Figuras Parentais.*

A análise revela que as figuras parentais reconhecem em maior média as dimensões associadas à adaptação socioemocional, nomeadamente a Motivação para a aprendizagem e realização de tarefas, *M* = 5.93, *DP* = 0.80, e a Maturidade Emocional, *M* = 5.98, *DP* = 0.99, entendida como regulação emocional e utilização de estratégias sociais ajustadas. Estes valores sugerem que as figuras parentais veem nos filhos capacidades de persistência perante desafios e competências para gerir emoções. Em contraste, a dimensão Concentração na Tarefa, definida como a capacidade de manter a atenção dirigida aos elementos pertinentes da tarefas, obteve a menor média, *M* = 5.19, *DP* = 1.30, indicando que esta competência é percecionada como menos desenvolvida ou mais suscetível de variação entre as crianças.

Relativamente às competências de natureza cognitiva, os resultados indicaram um grande reconhecimento das Competências Linguísticas e de Comunicação, *M* = 6.04, *DP* = 0.82, que incluem a capacidade de compreender e produzir linguagem. Tal como, na Análise Visual e Comptências Grafomotoras, *M* = 5.91, *DP* = 0.93. As figuras parentais percecionam nos filhos uma boa coordenação e controlo de movimentos. As médias registadas nas competências matemáticas e de memória situam-se em níveis ligeiramente inferiores: Competências Matemáticas, *M* = 5.47, *DP* = 1.12, Memória a Curto-Prazo, *M* = 5.76, *DP* = 1.15 e Memória a Longo-Prazo, *M* = 5.69, *DP* = 1.16. Esta distribuição sugere que, embora as figuras parentais reconheçam nos filhos competências académicas clássicas, estes apresentam maiores competências motivacionais e socioemocionais.

Tabela 2

Estatísticas Descritivas QACSR-P-3.

Dimensões	*Média*	*Desvio Padrão*	*Min.*	*Máx.*
Análise Visual e Competências Grafomotoras	5.91	0.93	2.33	7.00
Memória a Curto-Prazo	5.77	1.15	2.00	7.00
Memória a Longo-Prazo	5.70	1.16	1.33	7.00

Competências Linguísticas e de Comunicação	6.05	0.82	3.00	7.00
Competências Matemáticas	5.47	1.12	1.75	7.00
Maturidade Emocional	5.98	0.99	1.83	7.00
Motivação	5.93	0.80	1.83	7.00
Concentração	5.19	1.30	1.33	7.00

Através da análise exploratória dos dados verificou-se o não cumprimento dos pressepostos para a utilização de testes paramétricos, sendo o maior fator o baixo número de participantes num dos grupos. Procedeu-se, então, ao teste de diferenças não paramétrico (Teste de *Mann-U-Whitney*).

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre perceções maternas e paternas nas dimensões relacionadas às competências cognitivas: Análise Visual e Competências Grafomotoras, $U = 284.00$, $p = .109$; Memória a Curto-Prazo, $U = 261.500$, $p = .060$; Memória a Longo-Prazo, $U = 304.500$, $p = .179$; Competências Matemáticas, $U = 290.500$, $p = .132$; e Motivação, $U = 266.500$, $p = .069$. Estes resultados indicam uma perceção globalmente alinhada entre mães e pais relativamente ao desenvolvimento destas competências.

No entanto, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em competências relacionadas com a dimensão comunicacional e socioemocional: Competências Linguísticas e de Comunicação $U = 182.000$, $p = .004$; Maturidade Emocional, $U = 162.500$, $p = .002$; e Concentração na Tarefa, $U = 202.500$, $p = .009$. Onde os pais atribuíram valores mais elevados (reconhecem em maior grau a existência destas competências nos filhos), e por isso apresentam uma perceção elevada quanto à capacidade do/a filho/a comunicar, autorregular-se e manter a atenção em contextos de exigência académica. (Tabela 3).

Tabela 3

Comparação entre preceções maternas e paternas sobre a prontidão escolar do/a filho/a.

	Sexo		
	Feminino *(n = 82)* *Ordem Média*	Masculino *(n = 10)* *Ordem Média*	*U*
Competências Grafomotoras e Análise Visual	44.96	59.10	284.000
Memória a Curto-Prazo	44.69	61.35	261.500
Memória a Longo-Prazo	45.21	57.05	304.500
Competências Matemáticas	45.04	58.45	290.500
Competências Linguísticas e de Comunicação	43.72	69.30	182.000*
Maturidade Emocional	43.28	71.25	162.500*
Motivação	44.74	60.90	266.500
Concentração na Tarefa	43.97	67.25	202.500*

*p < .01

De acordo com as perceções parentais, os filhos são vistos, de um modo geral, preparados para a entrada no 1º ciclo. A escala Elevada Prontidão Escolar, que corresponde a comportamentos de autonomia, capacidade de adiar a gratificação e regulação emocional ajustada ao contexto escolar, apresenta uma média alta, *M* = 5.52, *DP* = 0.74, sugerindo uma perceção positiva das competências de adaptação à transição escolar. Este resultado é consistente com as subescalas Competências Linguísticas e Matemáticas, *M* = 5.54, *DP* = 0.70, que avalia a capacidade da criança comunicar necessidades e a existência de capacidades

académicas básicas, e Iniciativa Para a Ação, *M* = 5.47, *DP* = 0.93, associada à autonomia e assertividade nas tarefas. Destaca-se ainda a Exploração do Ambiente, *M* = 6.04, *DP* = 0.82, que surge como a subescala mais reportada., indicando que as figuras parentais reconhecem nos filhos curiosidade, motivação para aprender e predisposição para o envolvimento ativo em novas experiências.

Concordante com estes resultados, A Baixa Prontidão Escolar, *M* = 3.13, *DP* = 0.95, que reúne indicadores de dependência face ao adulto, resistência à separação e dificuldade em cooperar em grupo, apresenta valores médios mais baixo, de forma geral, as figuras parentais concordam que o/a filho/a demonstra as competências necessárias à mudança de ano escolar.

Por outro lado, algumas subescalas evidenciam maior heterogeneidade. A subescala Autocontrolo, *M* = 4.81, *DP* = 1.13, que avalia a capacidade de manter o foco e gerir emoções apresenta grande dispersão, refletindo perceções parentais divergentes quanto à regulação atencional e emocional. Sugerindo que algumas figuras parentais veem a competência presente no/a filho/a, enquanto que outros percecionam como ausente ou pouco desenvolvida. (Tabela 4).

Tabela 4

Estatísticas Descritivas CE-MR-QP.

Escalas Subescalas	*Média*	*Desvio Padrão*	*Min.*	*Máx.*
Elevada Prontidão Escolar	5.52	0.74	3.08	6.75
Baixa Prontidão Escolar	3.13	0.95	1.21	5.86
Autocontrolo	4.81	1.13	2.00	6.75
Competências Linguísticas e Matemáticas	5.54	0.70	3.64	7.00
Iniciativa Para a Ação	5.47	0.93	3.00	7.00
Exploração	6.04	0.82	2.50	7.00

Com o objetivo de analisar possíveis diferenças nas perceções maternas e paternas relativamente às escalas da prontidão emocional e motivacional, foram novamente realizados testes de Mann-U-Whitney.

Os resultados presentes na tabela 5, não indicaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em nenhuma das dimensões avaliadas ($p > .05$), sugerindo uma perceção predominantemente coincidente entre ambos os sexos parentais quanto às competências da prontidão emocional e motivacional dos filhos. Contudo, considerando as limitações do tamanho amostral e a consequente redução do poder estatístico, não se pode excluir a possibilidade de que diferenças existam mas não tenham sido detetadas neste estudo.

Tabela 5

Comparação entre preceções maternas e paternas sobre a prontidão emocional e motivacional do filho/a.

	Sexo		
	Feminino *(n = 68)* *Ordem de Média*	Masculino *(n = 8)* *Ordem de Média*	*U*
Elevada Prontidão Escolar	38.18	41.25	250.000
Baixa Prontidão Escolar	38.72	36.63	287.000
Autocontrolo	38.54	38.19	274.500
Competências Matemáticas e Linguísticas	37.73	45.06	219.500
Iniciativa Para a Ação	38.26	40.56	255.500
Exploração	37.93	43.38	233.000

A análise seguinte permite identificar as dimensões que as figuras parentais consideram mais importantes para que as crianças estejam bem preparadas para a entrada no 1.º ciclo. De forma geral, os valores refletem uma valorização parental de diferentes áreas do desenvolvimento infantil.

Entre as dimensões avaliadas, destacaram-se o Desenvolvimento Social e Emocional, *M* = 4.14, *DP* = 0.57, e Abordagens à Aprendizagem, *M* = 4.11, *DP* = 0.55, como as mais valorizadas. A primeira, que inclui competências associadas à interação em grupo, respeito por regras, expressão e compreensão de emoções, parece traduzir a importância atribuída pelas figuras parentais à capacidade do/a filho/a se integrar no contexto escolar. Já a se segunda dimensão, que se refere à curiosidade, persistência e capacidade de manter o envolvimento nas tarefas de aprendizagem, sugere que as figuras parentais valorizam atitudes de abertura e motivação para aprender como indicadores-chave para uma transição de sucesso para o ensino básico. Também o Bem-estar físico, Saúde e Desenvolvimento Motor, *M* = 3.95, *DP* = 0.67, que engloba competências de autonomia e destrezas motoras, é percecionado como uma área relevante, indicando que os pais reconhecem a importância da condição física e da autonomia motora como facilitadores a uma boa adaptação ao novo contexto escolar.

Por sua vez, as dimensões mais ligadas ao domínio cognitivo, como a Cognição e Conhecimento Geral, *M* = 3.73, *DP* = 0.73, e Linguagem e Alfabetização, *M* = 3.62, *DP* = 0.74, apresentaram médias ligeiramente inferiores. Ainda que valorizadas, estas áreas parecem assumir um papel secundário face às competências socioemocionais e às disposições para a aprendizagem, o que pode refletir uma perceção parental mais orientada para a adaptação emocional e comportamental do que para o desempenho académico imediato.

Tabela 6

Estatísticas Descritivas QCCPE.

Dimensões	*Média*	*Desvio Padrão*	*Min.*	*Máx.*
Bem-estar Físico, Saúde e Desenvolvimento Motor	3.95	0.67	1.90	5.10
Desenvolvimento Social e Emocional	4.14	0.57	2.60	4.95
Abordagens à Aprendizagem	4.11	0.55	2.73	6.00
Cognição e Conhecimento Geral	3.73	0.73	2.29	5.07
Linguagem e Alfabetização	3.62	0.74	1.73	5.00

Com o objetivo de identificar possíveis diferenças entre mães e pais relativamente às características vistas como importantes na entrada para o 1º ciclo, foram novamente realizados testes de Mann-U-Whitney. Na tabela 7, os resultados não indicaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em nenhuma das dimensões avaliadas (p > 0,05). Este resultado sugere que mães e pais valorizam as mesmas competências e características pré-escolares. Novamente, é preciso ter atenção, considerando as limitações do tamanho amostral e a consequente redução do poder estatístico. Não se pode excluir a possibilidade de que diferenças existam mas não tenham sido detetadas neste estudo.

Tabela 7

Diferenças nas crenças entre mães e pais em relação à prontidão escolar.

	Sexo		
	Feminino *(n = 60)* *Ordem de Média*	Masculino (n = 7) Ordem de Média	*U*
Bem-estar físico e Saúde e Desenvolvimento Motor	34.80	27,14	258,00
Desenvolvimento Socioal e Emocional	34.93	26,00	266,000
Abordagens à Aprendizagem	34.52	29,57	241,000
Cognição e Conhecimento Geral	34.06	33,50	213,500
Linguagem e Alfabetização	34.01	33,93	210,500

Foram ainda analisadas correlações entre as as variáveis sociodemográficas das figuras parentais (habilitações literárias) e a importância atribuída aos vários domínios da prontidão escolar. O mesmo para as variáveis sociodemográficas dos filhos (existência de irmãos e de um diagnóstico clínico).

De acordo com os resultados dos coeficiente de correlação, no grupo dos Pais, não se observaram associações estatisticamente significativas (p > .05). Devido à reduzida dimensão deste grupo, as interpretações são apenas exploratórias.

Já nos grupo das Mães, a variável a criança ter irmãos, apresentou associação estatisticamente significativa com a dimensão do Bem-estar físico, Saúde e Desenvolvimento Motor, r_{pb} = .257, p = .048, e Linguagem e Alfabetização, r_{pb} = .291, p = .024. Ambas positivas e de magnitude fraca, sugerindo que as mães de crianças com irmãos tendem a valorizar ligeiramente mais a autonomia física e motora, assim como as competências de literacia.

Ainda no grupo das Mães, verificou-se duas correlações (fracas) negativas, estatisticamente significativas entre as habilitações literárias e as dimensões, Cognição e Conhecimento geral, τ = -.216, p = .028, e Linguagem e Alfabetização, τ = -.269, p = .007. Estes resultados indicam que, com o aumento do nível de habilitações literárias, existe uma maior probabilidade de as mães atribuirem valores mais baixos à importância das competências cognitivas e linguísticas da criança, sugerindo uma menor valorização dessas áreas.

Discussão

Os resultados do presente estudo indicam que mães e pais percecionam os filhos como preparados para o 1º ciclo, o que se reflete nos valores médios elevados da escala de elevada prontidão escolar. Especificamente, reconhecem nos filhos motivação para aprender e maturidade emocional. As perceções parentais salientam ainda competências de autorregulação emocional e de relacionamento interpessoal, confirmando a hipótese 1. Congruente com estes resultados, a dimensão de desenvolvimento social e emocional, foi a mais valorizada para uma transição de sucesso, o que demonstra consistência entre os questionários e as perceções parentais. Estes resultados são consistentes com a literatura, que tem evidenciado a importância da autorregulação emocional na adaptação escolar bem-sucedida (Harrington et al., 2020).

A dimensão da concentração apresentou valores ligeiramente inferiores, que pode ser interpretado pelo desenvolvimento natural da própria na escolarização. Betts et al. (2006) demonstraram que entre os cinco e os sete anos ocorre um avanço significativo na atenção sustentada, sendo comum crianças de 5-6 anos apresentarem maiores distrações e variabilidade. Outra explicação possível relaciona-se com o aumento do uso dos ecrãs em populações cada vez mais novas. Jourdren et al. (2023) concluíram que a exposição precoce e prolongada a ecrãs a dispositivos digitais está associada a menor capacidade de envolvimento em atividades que requerem atenção sustentada, o que poderá justificar parte das perceções parentais observadas.

No domínio cognitivo, as figuras parentais percecionam maiores competências linguísticas e de comunicação comparativamente às capacidades matemáticas ou de memória. Esta tendência sugere que pais e mães reconhecem mais facilmente a capacidade dos filhos expressarem verbalmente as suas necessidades do que demonstrarem conhecimentos sobre conceitos matemáticos e armazenar e recuperar informação. Dados suportados por investigações que identificam a linguagem como essencial à socialização e à aprendizagem, possibilitando a compreensão de instruções, comunicar necessidades e interagir com os pares e professores (Jurkic et al., 2023).

No que diz respeito à comparação entre mães e pais, verifica-se diferenças nas perceções sobre a prontidão desenvolvimental para a escola (Hipótese 2) em algumas dimensões. Os pais tendem a reconhecer mais as competências comunicacionais, socioemocionais e atencionais. Este resultado contraria a evidência de estudos prévios, como o de Waters et al., (2022), que mostraram que pais (do sexo masculino) valorizaram mais as atividades académicas do que as mães. Este resultado pode dever-se à crescente sensibilização para o papel das emoções no desenvolvimento educativo infantil. No entanto, esta interpretação deve ser considerada com cautela, dada a assimetria entre o número de mães e pais participantes.

A hipótese 3 foi refutada, uma vez que que não se verificaram diferenças significativas entre mães e pais relativamente às dimensões consideradas prioritárias para a entrada no 1.º ciclo. Esta convergência poderá traduzir uma tendência para uma maior uniformização de valores e expectativas educativas entre progenitores, independentemente do género. Ainda assim, o desequilíbrio amostral impede conclusões definitivas.

Por fim, a hipótese 4 foi parcialmente confirmada no grupo materno. A análise das relações entre variáveis sociodemográficas e valorização das competências sugere que determinadas experiências parentais, nomeadamente ter mais do que um filho, parecem estar associadas a uma maior valorização da autonomia e das competências de literacia. Dado concordante com Xu et al. (2025), que aponta o número de filhos como variável potencialmente influenciadora das expectativas parentais face ao desempenho escolar.. Observou-se ainda que níveis de escolaridade mais elevados podem corresponder a uma menor valorização das competências cognitivas., resultado que contrasta com os de Soares (2015), que identificou uma associação positiva entre o grau de habilitações literárias dos progenitores e e a valorização de competências socioemocionaisEste padrão poderá refletir uma visão mais abrangente e menos centrada no desempenho académico da prontidão desenvolvimental para a escola.

Limitações e Sugestões para Investigações Futuras

Apesar do contributo deste estudo, algumas limitações devem ser assinaladas. A principal refere-se ao tamanho reduzido da amostra (n < 100) e à taxa de abandono no preenchimento dos questionários, o que limita a generalização dos resultados. Este aspeto reflete, em parte, os desafios contemporâneos da investigação, num quotidiano marcado pela rotina intensa entre trabalho, responsabilidades familiares e o tempo gasto em redes sociais, muitos indivíduos revelam pouca disponibilidade e interesse para se envolver em processos de participação para a ciência. Essa dificuldade, sentida na recolha de dados, sublinha a necessidade de explorar, em investigações futuras, metodologias de recolha mais flexíveis e acessíveis de forma a obter amostras mais amplas.

Ainda assim, este trabalho apresenta originalidade ao explorar de forma comparativa as perceções de mães e pais, um campo que tem sido pouco estudado na literatura. Ao evidenciar que as perspetivas parentais não são homogéneas e que cada figura enfatiza dimensões distintas do desenvolvimento infantil, o estudo contribui para um olhar mais abrangente sobre a prontidão desenvolvimental para a escola. Podendo auxiliar na criação de políticas educativas mais ajustadas às necessidades reais das crianças e das famílias.

Estudos futuros poderão aprofundar as diferenças identificadas, explorar fatores socioculturais e analisar de forma longitudinal como estas crenças se relacionam com os trajetos reais de adaptação escolar das crianças.

Estudo II – Perspetiva de Crianças em Idade Pré-Escolar

Objetivos

O presente estudo tem como objetivo analisar a prontidão desenvolvimental para a escola a partir da perspetiva das próprias crianças. Pretende-se, assim, integrar a visão das crianças em idade pré-escolar na conceptualização desta temática e nos domínios a ela associados, procurando responder à seguinte questão de investigação: Que fatores são identificados pelas crianças em idade pré-escolar quando questionadas sobre o 1.º ciclo do ensino básico?

Com base na literatura existente, prevê-se que as crianças enfatizem aspetos relacionados com a existência de regras no 1º ciclo (H1) e que a sua perceção acerca da prontidão desenvolvimental para a escola esteja sobretudo centrada em competências de natureza académica (H2).

Metodologia

Participantes

A amostra integrou 11 crianças finalistas (4 do sexo masculino e 7 do sexo feminino), com idades entre os 5 e 6 anos (*M*=5.2, *DP* = 0.47). Para inclusão no estudo, os participantes deveriam: i) compreender e falar português; ii) reunir condições para ingressar no 1º ciclo em setembro do presente ano; e iii) dispor de autorização do encarregado de educação.

Instrumentos

Para recolher as conceções das crianças relativamente ao 1º ciclo de escolaridade, recorreu-se à técnica *focus group* (grupo de discussão). Esta metodologia é indicada para a recolha de dados em contextos nos quais o tópico em estudo apresenta elevada probabilidade de suscitar perspetivas distintas, promovendo a exploração da diversidade de opiniões em vez

da identificação de “respostas certas" (Clark, 2009). Envolve um pequeno número de participantes com o propósito de discutir os temas levantados por um moderador que orienta o processo de entrevista (Da Silva et al., 2014).

Com o objetivo de identificar as características que as crianças em idade pré-escolar associam ao 1º ciclo, foi elaborado um guião de questões. O mesmo encontra-se descrito no Anexo 1.

Procedimento

O procedimento iniciou-se com a solicitação de autorização ao Ministério da Educação e, posteriormente, à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho. Após a aprovação, o processo de recolha de dados iniciou-se com o contacto por e-mail ao Agrupamento de Escolas Manuel Laranjeira, localizado em Espinho, solicitando autorização para a realização do estudo na respetiva escola pré-escolar. Após a autorização inicial, realizaram-se reuniões com a diretora do agrupamento e, subsequentemente, com a coordenadora das educadoras de infância da Escola Espinho 3, de forma a apresentar os objetivos da investigação e esclarecer os procedimentos envolvidos. Posteriormente, foi realizada uma sessão de partilha com os pais, onde se explicou a natureza do estudo. Aos encarregados de educação interessados foi solicitado o preenchimento de um consentimento informado escrito, assegurando a compreensão de todos os direitos e condições de participação. Após a obtenção dos consentimentos, procedeu-se à marcação de três momentos de recolha de dados, realizados na própria escola, em horários previamente acordados com a instituição e ajustados à rotina das crianças.

Os testemunhos recolhidos nos três *focus groups* foram registados em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritos integralmente, de modo a captar não apenas a comunicação verbal, mas também as expressões comportamentais das crianças. Cada sessão teve, em média, a duração de 24 minutos e decorreu numa sala da própria instituição de ensino frequentada pelas crianças. Esta escolha foi concretizada de modo a proporcionar um ambiente familiar e seguro, reduzindo possíveis níveis de nervosismo ou de desconforto e facilitando a expressão espontânea das crianças. Estudos sobre investigação com crianças em idade pré-escolar indicam que a familiaridade com o espaço físico contribui para o aumento

da participação ativa, permitindo recolher dados mais fidedignos sobre comportamentos, atitudes e perceções (Gibson, 2007).

No final do focus grupo foi entregue uma recompensa apropriada às crianças participantes.

Análise de dados

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa mista, combinando procedimentos de análise de conteúdo e análise temática. Numa primeira etapa, procedeu-se à codificação das respostas das crianças. A codificação foi realizada com base no *Early Development Instrument*, um instrumento que avalia múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, incluindo Saúde Física e Bem-Estar, Competências Sociais, Emocionais, Linguagem e Comunicação e Competências Cognitivas e de Aprendizagem. O *EDI* permite identificar áreas em que as crianças se encontram prontas para a escola, bem como áreas que podem necessitar de apoio adicional, sendo amplamente utilizado em estudos populacionais para monitorizar a prontidão escolar (Janus & Offord, 2007).

Para garantir a fiabilidade da codificação, foi realizado um procedimento de acordo entre observadores. Um investigador previamente treinado no sistema de codificação desenvolvido, analisou de forma independente 20% das transcrições (n = 29 frases), permitindo avaliar a consistência na aplicação do sistema de codificação e aumentar a fiabilidade metodológica da análise. O índice de concordância entre avaliadores teve o valor de 83%, evidenciando uma boa fiabilidade do processo de codificação por categorias.

Posteriormente, procedeu-se à contabilização da frequência com que cada categoria surgia nas falas, de acordo com os princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 1997), de modo a identificar os tópicos mais mencionados.

Numa terceira etapa, realizou-se Análise Temática (Braun & Clarke, 2006), com o objetivo de identificar, analisar, interpretar e relatar padrões acerca da entrada no 1º ciclo.

Resultados

Com o objetivo de explorar o entendimento das crianças acerca do 1º ciclo, os grupos focais iniciaram com a pergunta: “Sabem o que é o 1º ciclo?”. Oito participantes não souberam

responder (manifestando-o verbalmente ou através de gestos, como encolher os ombros, abanar a cabeça, ou não devolverem qualquer resposta), enquanto três associaram diretamente a um local de aprendizagem “É uma escola primária, onde se aprende a ler e a escrever”.

Apesar desta diversidade inicial, todas as crianças mencionaram mudanças esperadas no ambiente e nas tarefas escolares, comparando frequentemente a pré-escola com o 1.º ciclo..

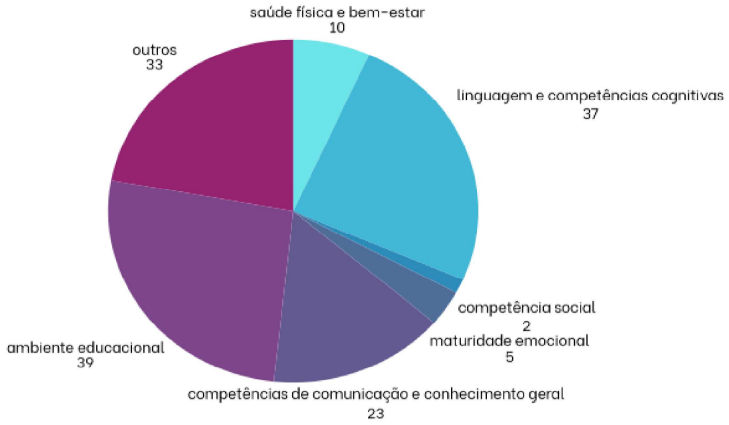
Da análise de conteúdo emergiram diferentes categorias: Maturidade Emocional, Competências Sociais, Saúde Física e Bem-Estar, Linguagem e Competências Cognitivas, Competências de Comunicação e Conhecimento Geral, Ambiente Educacional e Outros. Sendo estas últimas quatro as mais mencionadas.

A contabilização de cada fala permitiu analisar padrões nas perceções reportadas.

O gráfico seguinte esquematiza as categorias emergentes.

Figura 1

Frequências das Categorias Emergentes.



Na categoria Linguagem e Competências Cognitivas, as crianças associaram o 1.º ciclo a aprendizagens cognitivas. Mencionaram a aprendizagem da leitura “(quando formos para o 1º ciclo vamos) aprender a ler e escrever”; e da matemática“(vamos no 1º ciclo) aprender

números, contar muito". Salientaram também a necessidade de saberem a escrita do próprio nome antes de entrarem no 1º ciclo "porque nós temos um finalista que não sabe escrever o nome". Ao longo dos discursos evidenciaram-se alguns conhecimentos matemáticos, sobretudo no reconhecimento de números e noções de quantidade "(a educadora) divide, ela conta os meninos que estão na casinha e nos jogos de manta e no fantocheiro e depois, é 3 meninos no fantocheiro, 5 na casinha". Estes relatos sugerem que, para as crianças, o 1º ciclo está fortemente ligado à aprendizagem da leitura, escrita e matemática.

Na categoria Competências de Comunicação e Conhecimento Geral, associada ao domínio de uma comunicação clara e funcional. As crianças demonstraram facilidade na partilha de informações e eventos do dia-a-dia, o que facilita não só a aprendizagem, mas também a interação social no contexto escolar.

Por fim, na categoria Ambiente Educacional, surgiram comparações frequentes entre a pré-escola e o 1.º ciclo "nós não brincamos muito porque temos mais de aprender (no 1º ciclo)". Cinco crianças referiram as diferenças na organização física da sala de aula, bem como na disposição dos materiais e elementos do espaço, "vai ser muito diferente e a professora não vai ter assim uma mesa igual às nossas, vai ter assim uma mesa no canto para ensinar os alunos"; "tem mesas, uma cadeira, e também pousamos a mochila à beira da mesa"; "temos um quadro para a professora escrever"; "não há manta"; "e nós só podemos brincar no recreio, porque lá (no 1º ciclo) não há brinquedos na sala". Destacaram também a introdução de novas exigências, como os trabalhos de casa, a consciência de maior responsabilidade "se nós não queremos aprender, não aprendemos. se nós não estamos atentos no 1º ano a professora não nos põe de castigo, deixa-nos lá e se não aprendemos, não aprendemos" e uma maior necessidade de concentração "nós temos de trabalhar e de nos concentrar, no 1º ano, mais do que nos concentramos já na pré".

Para além destas três grandes categorias, identificou-se uma quarta, designada Outros, que inclui referências à idade como critério de entrada no 1.º ciclo "eu não sei se vou este ano, ou se vou para o ano. porque eu tenho 5… quando nós fazemos 6 anos já vamos para o 1.º ano"; "pode sair (da pré) com 5 ou com 6, com 4 não pode". Inclui também todo o discurso sobre "trabalhos", uma participante expressou entusiasmo pela novidade dos trabalhos, "eu gosto dos trabalhos, têm desenhos para nós desenharmos e palavras para completar". Quatro participantes responderam à pergunta " O que acham que mais vão gostar de fazer no 1º

ciclo?", "trabalhos/trabalhar". Já dois referiram o recreio, " eu acho que vou achar o recreio muito fixe", mostrando uma vontade de continuar a ter momentos de lazer.

De forma geral, os participantes demonstraram entusiasmo com a transição, associando-a à oportunidade de aprender e crescer. Contudo, reconheceram igualmente a perda de algumas características da pré-escola, como o brincar espontâneo "quando estamos no 1º ano inventamos brincadeiras… sim, porque não há parque, nem escorrega, nem cavalinhos, por isso temos de inventar brincadeiras ou trazer alguma coisa, como uma corda de saltar". Esta ambivalência reflete uma perceção precoce das crianças acerca das oportunidades e exigências próprias da escolaridade básica.

Discussão

O início da escolaridade básica é frequentemente discutido na presença das crianças, mas raramente com elas. Este estudo procurou dar-lhes voz, explorando as suas perceções acerca da transição para o 1.º ciclo. Os resultados revelam que, mesmo antes da entrada no novo contexto escolar, as crianças constroem representações claras sobre o que significa "ir para o 1.º ciclo",

De acordo com as hipóteses formuladas, os resultados confirmam um discurso centrado nas competências académicas (H2). Tal como previsto, as crianças associaram a entrada no 1.º ciclo a aprendizagens cognitivas, nomeadamente leitura, escrita e matemática, reconhecendo a importância de saber escrever o próprio nome ainda na pré-escola. Estes resultados estão em consonância com estudos que destacam a valorização precoce das competências de literacia e numeracia nas perceções infantis sobre a escola (White & Sharp, 2007).

Surgiram igualmente referências a regras e responsabilidades (H1), como a necessidade de maior concentração, a realização de trabalhos e a adoção de uma postura adequada em sala de aula. Estes elementos traduzem uma perceção de crescente exigência e autonomia, já identificada por Wilders e Wood (2023), evidenciando que as crianças têm consciência clara da mudança nas exigências do novo contexto educativo. Paralelamente, a comparação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo destacou alterações no ambiente educacional, nomeadamente a redução do tempo de brincar e a ausência de brinquedos na sala (Di Santo,

2006). Esta perceção sugere uma consciência precoce da passagem de um contexto predominantemente lúdico para um ambiente mais estruturado e orientado para tarefas.

A utilização dos grupos focais revelou-se uma metodologia adequada, permitindo às crianças expressar as suas ideias, que em grupo sentiram-se mais à vontade para partilhar experiências. Este procedimento favoreceu também a interação entre pares que estimulou novas ideias e recordações, enriquecendo os dados. Além disso, a observação das dinâmicas possibilitou aceder não apenas ao conteúdo verbal, mas também à forma como as crianças constroem conceções partilhadas sobre o 1º ciclo.

Limites e Sugestões para Investigações Futuras

Embora o estudo tenha fornecido insights valiosos sobre a perceção das próprias crianças em idade pré-escolar relativamente à transição para o 1.º ciclo, algumas limitações devem ser destacadas. Em primeiro lugar, o tamanho da amostra foi reduzido (11 crianças), o que limita a generalização dos resultados. Em segundo lugar, os dados foram obtidos através de *focus groups*, metodologia que, embora adequada para estimular a expressão espontânea e observar interações sociais, pode introduzir influência mútua entre participantes, com algumas crianças seguindo opiniões de colegas mais assertivos (Da Silva et al., 2014).

Como sugestões para futuras investigações, propõe-se: aumentar e diversificar a amostra, incluindo crianças de diferentes contextos socioeconómicos e culturais, para ampliar a representatividade; combinar metodologias, unindo grupos focais, entrevistas individuais e observações diretas em sala de aula, de forma a captar de forma mais precisa as perceções individuais e coletivas e investigar longitudinalmente, acompanhando as crianças ao longo da transição para o 1.º ciclo, de modo a perceber como evoluem as perceções sobre aprendizagens, responsabilidades e mudanças no ambiente escolar.

Conclusão Final

O Estudo I permitiu aprofundar a compreensão das perceções maternas e paternas sobre a prontidão desenvolvimental para a escola. Os resultados revelam algumas diferenças na forma como mães e pais interpretam as componentes dessa prontidão, mas também uma convergência em aspetos centrais. De modo geral, ambos valorizam as dimensões socioemocionais. No entanto, os pais tendem a atribuir maior relevância às competências comunicacionais e atencionais, comparativamente às mães. As competências académicas "tradicionais", como a memória ou a matemática, são consideradas importantes, embora secundárias face à capacidade de envolvimento e adaptação ao contexto escolar. Estes resultados reforçam a importância de envolver ativamente ambos os progenitores na preparação para a transição escolar, promovendo o alinhamento de expetativas e a construção de práticas educativas que apoiem a regulação emocional e atitudes positivas face à aprendizagem antes da entrada no 1.º ciclo.

O estudo II revelou que as crianças em idade pré-escolar possuem representações simultaneamente entusiásticas e ambivalentes sobre o 1.º ciclo. Associam esta nova etapa a aprendizagens cognitivas e ao aumento das responsabilidades. Apesar do entusiasmo pela oportunidade de aprender, manifestam alguma resistência face à perda de momentos de brincadeira livre e à maior formalidade do ambiente escolar. Esta ambivalência indica que as crianças encaram a transição como um processo de crescimento, mas também como uma rutura em relação à experiência lúdica da pré-escola. Os resultados evidenciam, assim, a importância de escutar a voz das crianças na construção de programas de apoio à transição, de modo a integrar as suas experiências e necessidades.

Em conjunto, as perspetivas parentais e infantis oferecem uma compreensão complementar da prontidão desenvolvimental para a escola. Enquanto mães e pais tendem a valorizar as competências emocionais e comunicacionais, as crianças enfatizam as aprendizagens cognitivas, as regras e as mudanças no ambiente educativo. Estas visões reforçam a necessidade de uma abordagem multidimensional à prontidão desenvolvimental

para a escola, que integre as expectativas dos adultos e as experiências subjetivas das crianças, promovendo uma transição mais harmoniosa.

Referências

Bardin, L. (1977). Análise De Conteúdo. Edições 70.

Betts, J., Mckay, J., Maruff, P., & Anderson, V. (2006). The development of Sustained attention in children: the effect of age and task load. *Child Neuropsychology*, *12*(3), 205–221. https://doi.org/10.1080/09297040500488522

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Clark, L. (2009). Focus group Research with Children and Youth. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, *14*(2), 152–154. https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2009.00187.x

Crouch, E., Radcliff, E., Merrell, M. A., Hung, P., & Bennett, K. J. (2021). Positive childhood experiences promote school success. *Maternal and Child Health Journal*, *25*(10), 1646–1654. https://doi.org/10.1007/s10995-021-03206-3

Da Silva, I. M. S., De Oliveira Marques Veloso, A. L., & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona De Educação*, *26*(26), 175–190. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32357/1/Silva%2c%20Veloso%20%26%20Keating%20%282014%29_Focus%20group_RLE.pdf

Di Santo, A. (2006). *School readiness: perceptions of early childhood educators, parents, and preschool children*.

Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (Eds.). (2010). *Transitions and learning through the lifecourse* (p. 1). London: Routledge.

Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, *12*(5), 473–483. https://doi.org/10.1177/1744987107079791

Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, *20*(1), 48. /Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S., & Giuliani, N. R. (2020b). Emotion regulation in Early Childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, *20*(1), 48–53. https://doi.org/10.1037/emo0000667

High, P. C. (2008). School readiness. *PEDIATRICS*, *121*(4), e1008–e1015. https://doi.org/10.1542/peds.2008-0079

Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *39*(1), 1.

Jourdren, M., Bucaille, A., & Ropars, J. (2023). The Impact of screen exposure on attention abilities in Young Children: a Systematic review. *Pediatric Neurology*, *142*, 76–88. https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2023.01.005

Jurkic, A., Halliday, S. E., & Hascher, T. (2023). The relationship of language and social competence of preschool- and kindergarten-age single and dual language learners in Switzerland and Germany. *Early Childhood Research Quarterly*, *64*, 72–83. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.003

Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School readiness from kindergarten to primary school. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *14*(11), 4. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090

Michalska, P., & Szymanik-Kostrzewska, A. (2023). Emotional and motivational school readiness of Six-Year-Old children and parental support in mothers' assessments. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, *1*(41), 187–207. https://doi.org/10.12775/pbe.2023.009

Portugal. Ministério da Educação. (2018). *Despacho Normativo n.º 6/2018. Artigo 5.º, ponto 6*. Diário da República, 2.ª série, n.º 72 (12 de abril de 2018). https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/6-2018-115587033

Puccioni, J., Froiland, J. M., & Moeyaert, M. (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and children's school readiness. *Children and Youth Services Review*, *109*, 104742. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104742

Rahmawati, A., Tairas, M. M. W., & Nawangsari, N. A. F. (2018). Children's school readiness: teachers' and parents' perceptions. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, *2*(1), 9-20. https://doi.org/ 10.20961/ijpte.v%vi%i.14876

Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, *17*(1), 7–41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2

So, M., Woodward, K. P., Shlafer, R. J., Testa, A., Davis, L., & Jackson, D. B. (2023). Positive Early Childhood Experiences and School Readiness among US Preschoolers. *The Journal of Pediatrics*, *262*, 113637. https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2023.113637

Soares, M. (2015). Prontidão escolar: I. Validação de um instrumento Lollipop Test numa amostra portuguesa; II. Crenças de progenitores e educadores de infância [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/38629

Sroufe, L. A., Coffino, B., & Carlson, E. A. (2010). Conceptualizing the role of early experience: Lessons from the Minnesota longitudinal study. *Developmental Review*, *30*(1), 36–51. https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.002

Tabachnick B. G., & Fidell L. S. (1989). Using Multivariate Statistics (2ª ed.). New York: Haper & Row Publishers.

UNICEF. (2012). School readiness. A conceptual framework. Nova Iorque: United Nations Children's Fund.

Waters, G. M., Tidswell, G. R., & Bryant, E. J. (2022). Mothers' and fathers' views on the importance of play for their children's development: Gender differences, academic activities, and the parental role. *British Journal of Educational Psychology*, *92*(4), 1571–1581. https://doi.org/10.1111/bjep.12520

West, J., Hausken, E. G., & Collins, M. (1993). Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs (Statistics in Brief No. NCES 93–257). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

White, G., & Sharp, C. (2007). 'It is different . . . because you are getting older and growing up.' How children make sense of the transition to Year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, *15*(1), 87–102. https://doi.org/10.1080/13502930601161882

Wilders, C., & Wood, E. (2023). 'If I play I won't learn': Children's perceptions and experiences of transition and school readiness from Maternelle to Year 1. *Journal of Early Childhood Research*, *21*(2), 162–180. https://doi.org/10.1177/1476718x221145460

Williams, P. G., Lerner, M. A., Sells, J., Alderman, S. L., Hashikawa, A., Mendelsohn, A., McFadden, T., Navsaria, D., Peacock, G., Scholer, S., Takagishi, J., Vanderbilt, D., De Pinto, C. L., Attisha, E., Beers, N., Gibson, E., Gorski, P., Kjolhede, C., O'Leary, S. C., . . . Weiss-Harrison, A. (2019). School readiness. *PEDIATRICS*, *144*(2). https://doi.org/10.1542/peds.2019-1766

Xu, G., Liu, Y., Tu, Z., & Yang, X. (2025). A study on the Differences in Parental Educational Expectations and Adolescents' academic and Psychological Development: A Comparative Analysis of Only Children and Non-ONly Children. *Behavioral Sciences*, *15*(4), 402. https://doi.org/10.3390/bs15040402

Zhang, X., Sun, L., & Gai, X. (2008). Perceptions of teachers' and parents' regarding school readiness. *Frontiers of Education in China*, *3*(3), 460–471. https://doi.org/10.1007/s11516-008-0030-6

Anexo 1.

Guião utilizado no focus grupo com as crianças em idade pré-escolar.

Boas Vindas

- Olá, bem-vindo/as! Como estão, bem disposto/as?

- Sabem o que eu venho cá fazer / O porquê de eu estar aqui? (espera respostas)

- Vocês vão me ajudar a responder a algumas perguntas sobre a escola, pode ser?

Apresentação (Moderadora apresenta-se e apresenta a dinâmica)

- O meu nome é Leonor e sou estudante de psicologia.

- E vocês como se chamam?

(depois dos participantes dizerem o nome e idade)

- Preciso então da vossa ajuda. Estão-me sempre a dizer que quando se sai da pré, passa-se para o 1º ciclo, mas eu não percebo o que isso significa.

- Por acaso, sabem o que é o 1º ciclo? (Pergunta geral)

Resposta de esclarecimento: - É então, para onde vamos aprender quando temos 6 anos.

- O que costumam fazer na pré? (P1)

- O que mais gostam de fazer na pré? (P2)

- O que acham que vão fazer quando entarem para o 1º ciclo? (P3)

- Quando entrarem no 1º ciclo, acham que vão continuar a fazer o memso que fazem na pré? Porquê? (P4)

- Acham que vai ser diferente? Porquê? (P5)

- O que acham importante saberem antes de entrar no 1º ciclo? (P6)

- Há alguma coisa que gostavam de saber e ainda não sabem? (P7)

- A educadora fala sobre o 1º ciclo? O que diz? (P8)

- E os vosso pais/familiares falam com vocês sobre o 1º ciclo? O que dizem? (P9)

- O que acham que vão gostar mais quando entrarem no 1º ciclo? (P10)

- E o que vão gostar menos? (P11)

- Querem/Gostavam de dizer/falar de mais alguma coisa? (Pergunta final)

Agradecimentos

- Obrigada por me ajudarem com esta perguntas!

- Tenho uma supresa para vocês! (Recompensa)